

1997. El análisis de su contenido le lleva a afirmar que los Convenios multilaterales tienen numerosas ventajas frente a la regulación bilateral adoptada. No obstante, puede también argumentarse que hacer uso de los Convenios de La Haya como marco general no impide la firma de un tratado bilateral que regule de forma concluyente los problemas específicos en la relación hispano-marroquí. Las alternativas barajadas por la profesora desde luego abren vías de estudio muy útiles para formular políticas normativas en las relaciones exteriores de España con sus vecinos del sur.

En conjunto, las dos obras manifiestan la conveniencia de una iniciativa académica como la que describimos, dedicada a explicar y difundir críticamente el fenómeno de la pluriculturalidad de Ceuta y Melilla. Pero subrayemos que los dos libros no se solapan temáticamente, sino que forman una coherencia. El primer tomo cubre un gran abanico de temas relacionados con la peculiar situación sociopolítica de los dos enclaves españoles en el norte de África. El segundo, en cambio, se centra en la situación de las diferentes minorías que habitan en las dos Ciudades. Con todo, una selección equilibra-

da y rigurosa de temas cuya lectura sólo puede ser altamente recomendada.

BJÖRN ARP

GARCÍA FERNANDEZ, José Antonio, y MORENO HERRERO, Isidro: *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*, Madrid: Consejo Económico y Social (Comunidad de Madrid), col. Estudios, n.º 20, 2002, 234 págs.

Este trabajo recoge un interesante estudio realizado durante los cursos 1999/2000 y 2000/01 por los profesores García Fernández y Moreno Herrero, pedagogos de la Universidad Complutense de Madrid. Se enmarca en la tradición de la investigación-acción y, como tal, tiene por horizonte no sólo el ofrecer un mapa escolar o descripción de la situación actual del nuevo alumnado originado por la inmigración en la Comunidad de Madrid, sino también el contribuir a través de una serie de observaciones y recomendaciones a su mejor integración. Así como lo primero se basa en las cifras disponibles en fuentes oficiales y

otros informes al uso, lo segundo parte del análisis de las necesidades educativas de este alumnado, de la respuesta institucional al fenómeno, de las medidas organizativas y didácticas con las que se interviene sobre la progresiva diversidad cultural de los centros y de las actitudes de los diferentes integrantes de la comunidad educativa respecto al hecho multicultural.

Todos estos objetivos se abordan en tres fases metodológicamente diferenciadas. Una primera, más breve y de carácter cuantitativo, muestra a partir de datos oficiales y de informes ya publicados la evolución y distribución del alumnado procedente de la inmigración en los dos cursos de referencia. Es de señalar a este respecto que se hable del «alumnado inmigrante» con cifras referidas a alumnado extranjero sin hacer manifiesta la distancia que media entre ambas categorías. Habría sido igualmente útil para los lectores menos informados una perspectiva más amplia en el tiempo que, en función de la disponibilidad de los datos, hubiera mostrado una secuencia más representativa de la tendencia ya conocida, y de la que existen datos oficiales al menos desde el curso 1992/93 (cuando la Comuni-

dad de Madrid escolarizaba tan sólo a unos 10.000 extranjeros). Una mayor desagregación de los datos referidos al volumen de alumnado extranjero hubiera permitido también apreciar los cambios registrados en su composición (destacando, por ejemplo, el aumento constante del porcentaje de latinoamericanos y el estancamiento relativo de los africanos). Lo que sí constata el estudio es la desigualdad de su reparto en función del nivel educativo (es un alumnado más infrarrepresentado cuanto mayor es el nivel considerado), en función de la ubicación geográfica de los centros (la mayor parte de este alumnado -62%- está escolarizado en la zona centro, en la que se ubican todos los colegios cuya matrícula de extranjeros supera el 50%) y en función de la titularidad de los centros (pues, como es sabido, unas tres cuartas partes de este alumnado se escolariza en la red pública).

Más allá de la información contenida en los datos secundarios comentados en este capítulo inicial, el estudio dedica toda una primera parte al análisis de datos primarios referidos a actitudes y opiniones obtenidas para la investigación a través de encuestas diferentes para cada una de las

instancias (o «sistemas») que intervienen en la vida de la comunidad educativa (a excepción de las familias, que no cuentan con cuestionario específico).

Por lo que al alumnado respecta, es interesante observar cómo se comprueba una mayor presencia de actitudes poco favorables a la integración y una mayor ausencia de contactos interculturales extraescolares a medida que aumenta la edad. Esta tendencia, no obstante, no llega a contradecir una generalizada actitud (declarada) favorable a la integración por parte del alumnado. Destaca igualmente la favorable actitud hacia la escuela que se registra en el alumnado extranjero, actitud que parece verse más favorecida cuanto más cordial es la relación con el profesor y cuanto más cooperativo es el estilo de trabajo y el clima del aula. No hay datos que permitan saber si esta apreciación varía en función de la procedencia del alumnado o del tipo de centro en se escolariza. Sí que, desgraciadamente, se constata que esta generalizada actitud positiva no va de la mano de un rendimiento educativo satisfactorio. No se ha utilizado en la investigación ninguno de los indicadores de rendimiento habituales (como la tasa de

idoneidad o la tasa de abandono), pero se aprecia que, según el profesorado, aproximadamente la mitad del alumnado extranjero presenta problemas de aprendizaje. También en opinión del profesorado, estos problemas se asocian con el desconocimiento de la lengua vehicular y la precaria escolarización previa. No obstante, los autores hacen bien en preguntarse al respecto si esta asociación no se deberá realmente al «desconocimiento por parte de la escuela de los antecedentes escolares de estos alumnos y, por otra parte, a prácticas educativas resistentes a adaptarse a las necesidades de sus alumnos, así como a las bajas expectativas de los profesores hacia ellos, especialmente en la ESO».

En el estudio del «sistema familia», y una vez constatada su ya conocida pseudoparticipación o escasa implicación en la vida escolar, llama la atención que los autores destaquen en sus conclusiones las pobres expectativas educativas de las familias inmigrantes respecto a sus hijos, dato que se extrae de los estudios de casos y no de encuesta específica, y que choca con lo encontrado con otros informes recientes como el del Defensor del Pueblo, para el que

las expectativas educativas de las familias inmigrantes (al menos de las que responden a su cuestionario) son incluso mayores que las de las familias autóctonas. Por lo que a la participación respecta, los autores insisten en la escasa explotación que se hace de las funciones mediadoras de otros padres o madres.

La base empírica del análisis del «sistema centro» está reforzada por entrevistas en profundidad a profesores y se ocupa tanto de ellos (actitudes y necesidades) como del currículo. Aunque podría haber sido interesante detallar los resultados de la encuesta según, por ejemplo, sexo, ubicación o porcentaje de alumnado extranjero en el centro de pertenencia, no parece poder discutirse la imagen general de un colectivo en el que la percepción de la inmigración que se traduce más en unas bajas expectativas respecto al alumnado que emerge de ella que en una visión negativa del fenómeno. Se constata igualmente en esta percepción una jerarquía especialmente palpable en la secundaria y que va desde el alumnado de origen marroquí (el que parece objeto de un mayor rechazo sobre todo en secundaria) hasta el latinoamericano, cuya mejor aceptación se explica en función

de su mayor proximidad cultural. Esta jerarquía corrobora las halladas habitualmente en las encuestas sobre inmigración y la que en el discurso concreto del profesorado ha sido presentada por el autor de estas líneas. La tipología de percepciones según procedencia expresada por el profesorado es sistematizada en este trabajo mediante una interesante tipología actitudinal que reformula otra anteriormente elaborada por el Colectivo IOÉ y que distingue cinco categorías: condescendencia, desprecio, etnocéntrico-asimilacionismo, voluntarismo y reflexividad. El profesorado reconoce en general una importante falta de formación relacionada con dos cuestiones: por un lado, el desarrollo de competencias que favorezcan la convivencia intercultural como el trabajo cooperativo, el establecimiento de relaciones con las familias y la elaboración de planes de acogida; por otro, el conocimiento tanto de las propias culturas del alumnado como de normativa y recursos tanto estrictamente didácticos como extraescolares. No obstante, y tras estudiar la oferta formativa disponible, los autores constatan que buena parte de ella no llega a cubrirse por el escasamente 10% del profesoro-

rado que se inscribe en los cursos o actividades relacionados con la cuestión.

En todas las etapas consideradas por la investigación parece registrarse una apreciación positiva del currículo vigente como favorecedor de la atención a la diversidad y la educación intercultural, tanto por la relación directa que guardan con ella algunos objetivos y contenidos como por la posibilidad que ofrecen los elementos educativos básicos desarrollados por los temas transversales. Más allá de su aspecto formal y del reconocimiento explícito de la flexibilidad en su diseño, sin embargo, una vez puesto en acción el estudio constata que las culturas del alumnado extranjero se utilizan poco y normalmente bajo las formas más bien anecdóticas o folklóricas que otro pedagogo, Jurjo Torres, ha denominado en alguna ocasión como «el currículo del turista».

Un caso sintomático de esfuerzo por la adaptación a la diversidad como serían las adaptaciones curriculares suelen reducirse en la práctica a la oferta de contenidos y materiales de niveles más bajos al que correspondería por edad. Este hecho guarda mucha relación con la escasa labor de diagnóstico que se realiza en

el momento clave de la acogida, momento cuya programación suele ser la mayoría de las veces algo meramente formal, si es que llega a darse. La tendencia reactiva general ante la presencia de alumnado extranjero en el centro parece ser la de establecer medidas de atención directa como, sobre todo, la inmersión (interpretada por algunos especialistas más bien como «submersión») y el apoyo lingüístico a cargo de profesorado de compensatoria. El estudio corrobora el resultado ya presentado en otros informes que suele pervertir el recurso al profesorado de apoyo o de compensatoria al aislarlo en su labor y considerarlo como un sumidero en el que apartar los problemas.

Las respuestas de los subsistemas analizados son los que determinan buena parte de la calidad o no de la acogida que otorga el sistema educativo al alumnado extranjero. No obstante, no por ello se deja a un lado el análisis del «sistema institucional», contexto normativo o político-educativo en el que se enmarca la acción de los subsistemas anteriores. A pesar de ser valorado como un importante avance frente a la legislación anterior, el modelo resultante se considera deudor de las limitacio-

nes que arrastra cualquier modelo compensatorio que hace recaer su fuerza en la provisión de un recurso específico (especialistas de compensatoria) cuya función es concebida en términos de la ideología del déficit del alumnado y realizada en el aislamiento que produce la estrategia de la delegación por parte del resto del claustro, todo lo que no hace sino prolongar sobre los profesionales implicados (y, eventualmente, sobre sus centros) el estigma que soporta la población con la que trabajan. Los autores subrayan la mayor efectividad mostrada por modelos y estrategias colaborativas tendentes a enfatizar más la interacción como clave de la integración y la estrechez de miras o de fondos económicos con que a veces actúan programas como el de compensación externa o el servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante, que apenas pueden compensar los efectos de lo que hace (o deja de hacer) la Comisión de escolarización, ahora de carácter permanente, o la falta de sintonía entre escuela y servicios sociales. Los propios autores sintetizan este punto con tres palabras: «descoordinación y derroche de esfuerzos».

Los tres estudios de casos que conforman la parte final

del estudio se basan en observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Recogen la experiencia de un centro rural agrupado, un colegio de un barrio céntrico y otro de Lavapiés. No existen conclusiones a esta parte, pero puede afirmarse que las experiencias tan distintas allí recogidas ilustran (y no contradice) las afirmaciones de los análisis anteriores (que ya de hecho utilizan informaciones procedentes de estos informes). Se trata, en definitiva, de un limitado pero muy apreciable estudio que es de lectura recomendable para todos aquellos implicados en la educación que sientan o perciban que a su alrededor se siente lo que la mayoría de los directivos responde a la pregunta sobre lo que ha supuesto la presencia de alumnado extranjero en su centro: «mayor complejidad de la organización, esfuerzo, conflicto entre alumnos o problemas por distintos ritmos de aprendizaje».

EDUARDO TERRÉN

TORNOS CUBILLO, ANDRÉS  
(ed): *Los inmigrantes y el mundo del trabajo*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de